

1. Крюкова Д.А., Лысак Л.А., Фурса О.В. Здоровый человек и его окружение / Серия «Медицина для вас». — Ростов н/Д: Феникс, 2003. — 383 с.
2. Альперович В.Д. Старость. Социально-философский анализ. — Ростов н/Д: Феникс, 1998 .
3. Смирнова Т.В. О профессиональных деструкциях в пожилом возрасте // Социологические исследования. — 2007. - № 5(277),
4. Бернштам Т.А. Молодежь в обрядовой жизни русской общины XIX — начала XX в. Половозрастной аспект традиционной культуры. — Л., 1988.

Хаткевич Г.Ф.,

г. Екатеринбург

#### ОГРАНИЧЕННОСТЬ КОГНИТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ МОДЕЛИ ПО КРИТЕРИЯМ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЙ СОРАЗМЕРНОСТИ

В связи с модернизацией, гуманизацией и демократизацией мирового сообщества в целом и нашего государства, в частности, концепт «антропологическая соразмерность» (В.И. Курашов) представляет большой интерес у специалистов: педагогов, социологов, психологов, философов, культурологов, правоведов. Однако историко-педагогические истоки «антропологической соразмерности» мы находим во второй половине XIX века, и связаны они с именем выдающегося отечественного педагога К.Д. Ушинского. Он исследовал антропологические основы воспитания и ввел антропологический принцип в его измерение. В работе «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» (1868—1869) [4] он настаивал на необходимости педагогического знания, ориентированного на сущностные и специфические особенности человека.

По определению В.И. Курашова «... антропологическая соразмерность предполагает приемлемость того, что связано с жизнью человека, его телом,

душой, с творческим, интеллектуальным и духовным началом» [1; 6]. Так открывается мало исследованное пространство научного поиска, в том числе педагогического, дидактического. На наш взгляд, речь идет о необходимости разработки методологических, теоретических и практических основ антропологической соразмерности в физиологическом, экзистенциальном, психологическом и моральном аспектах.

Чтобы понятие «антропологическая соразмерность» применить на практике, мы должны выделить критерии, которые станут средством измерения показателей того или иного реального социально-педагогического пространства. Анализируя образовательное пространство с помощью данных критериев, мы сможем дать заключение о том, насколько оно антропологически соразмерно (или несоразмерно) человеку, группе лиц в нем находящихся. Поскольку в основании классификации критериев антропологической соразмерности лежат человеческие потребности (физиологические, экзистенциальные, психологические, моральные, социальные, эстетические), постольку речь идет, полагаем мы, о следующих критериях.

Критерии антропологической соразмерности, направленные на удовлетворение физиологических потребностей, включают в себя безопасность условий существования самого образовательного учреждения, природосообразность образовательного процесса, здоровьесберегающие технологии, используемые в образовательном пространстве, реализация гендерной специфики.

Критерии антропологической соразмерности, направленные на удовлетворение экзистенциальных потребностей, связаны, прежде всего, с культуросообразностью и свободосообразностью организации и управления образовательного процесса. Это необходимо для создания условий для развития творческой личности, самореализации, самоактуализации всех участников образовательного процесса.

Критерии антропологической соразмерности, направленные на удовлетворение психологических потребностей, предполагают возможность успешно адаптироваться к образовательному учреждению и протекающим в нем процессам обучения и воспитания. Это требует наличия благоприятной для развития личности среды в соответствующей корпоративной культуре образовательного учреждения.

Критерии антропологической соразмерности, направленные на удовлетворение социальных потребностей, связаны с позиционированием самого образовательного учреждения, его престижа в районе, городе, регионе, стране.

Используя названные критерии антропологической соразмерности для анализа современного образовательного пространства общеобразовательной школы г. Екатеринбурга, в частности, лингвистической гимназии, мы обнаружили, что в нем еще в значительной степени реализуется когнитивно-ориентированная модель, акцентирующая на «передаче» учителем знаний ученикам в целях их усвоения и воспроизведения (по формуле «знание-сила»). Она соответствовала «дисциплинарной» модели общества, согласно М.Фуко, что не только не отвечает требованиям успешного развития личности в современном социокультурном пространстве, но выступает препятствием.

В 70-е годы XX века французский философ Мишель Фуко вводит в научный дискурс понятия-концепты «знание-насилие» и «знание-власть». С помощью этих концептов М. Фуко подчеркивает, что Власть использует систему знания в своих целях, причем, как правило, речь идет не о рефлексивном знании, а о некоем безусловном, абсолютном знании, не подвергающемся скепсису и критике. Это помогает создавать мифы в сознании людей, и таким образом, определять их ценностные установки. Благодаря этому Власть контролирует мысли и поведение людей. В этой связи Фуко обращается к идее паноптикума. Принцип паноптикума (от древнегреческого  $\pi\acute{\alpha}\nu$  — всё и  $\acute{o}\tau\iota\kappa\acute{o}\varsigma$  — зрительный) лежит в основе

организации всех социальных институтов, в том числе, и тюрьма как одно из его проявлений. Поэтому нет ничего удивительного, что тюрьма похожа на завод, казарму, больницу, школу, и все они - на тюрьму.

Получается, что в основе когнитивно-ориентированной модели обучения лежит подчинение, угнетение, дисциплина. И если «когнитивно-ориентированная модель обучения» все еще продолжает реализовываться в современном образовании, усиливая ментальную составляющую процесса, то понятие, «дисциплинарная модель обучения», полагаем мы, деформирует личность учащегося, его телесную, психологическую, социальную и экзистенциальную сферы я.

Классно-урочная форма обучения, описанная Яном Амосом Коменским, давно вступила в состояние кризиса [2; 60-61]. Заметим, что ее противником был Л.Н. Толстой, реализовавший идею свободного воспитания в Яснополянской школе. Традиционная передача знаний, основанная на «знаниевой» парадигме, не позволяет успешно адаптироваться к динамике жизни: знания устаревают раньше, чем выпускник школы и вуза выходит на рынок труда. Переход к постиндустриальной цивилизации, экономике и социальной жизни потребовали изменения модели обучения, разработку новых дидактических технологий, методик преподавания. К тому же традиционные методики слабо ориентированы (если вообще ориентированы) на практическое применение знаний. Однако в США преподавание в бизнес-школах, затем в военных академиях, и наконец, во многих вузах стало широко использовать технологии, нацеленные на обучение как процесс размышления и поиска решений. Явным этот процесс в мире стал к 1970-м годам. Это нашло отражение в распространении case studies, симуляционно-тренажерных систем, разного рода игровых форм обучения, появлении коучеров и супервайзеров, сопровождающих наращивание собственной компетентности учащимися, а также переход к планированию ими своего личностного роста,

развитию рефлексивности в приобретении знаний и умений ими пользоваться.

Заметим, что в 1920-1930-х годах необходимость смены образовательной парадигмы обучения в нашей стране получила психодидактическую научную обоснованность. Л.С. Выготский рассматривал учение как овладение особыми внешними «психологическими» орудиями – знаками, исторически определенной культурой. Обучение связывалось с развитием учащегося и понималось как процесс овладения орудиями учебного труда, знаками, но только в 60-80-е годы в отечественной педагогике разрабатываются «активные формы обучения», «активные методы обучения» (деловая игра, социально-психологический тренинг, анализ ситуаций), различные формы групповой работы и др).

В данном контексте полезно напомнить, что Мария Монтессори одной из первых предложила альтернативную модель обучения, преодолевающую недостатки когнитивно-ориентированной, «дисциплинарной». Ее модель предполагала в качестве неперемного условия подготовку учащихся к практической деятельности, была ориентирована не только на воспроизводство опыта практической деятельности, но и его рефлексия.

Анализируя «дисциплинарную» и инновационную модель обучения на основании выделенных выше критериев, мы можем обосновать педагогический антропологический инструментарий, используя который будем отслеживать позитивную динамику антропологически соразмерных и несоразмерных элементов образовательного пространства. Это необходимо сделать для преодоления ограниченности когнитивно-ориентированной модели обучения, которая является препятствием на пути социально-экономического развития нашей страны и сдерживает рост творческого потенциала и инновационных идей, в которых остро нуждается современная Россия.

1. Антропологическая соразмерность: материалы Всероссийской научной конференции – Казань : Изд-во Казан. гос. технол. ун-та, 2009.
2. Постиндустриальный переход в высшем образовании России: на примере анализа развития рынка образовательных услуг Северо-Запада РФ. / Под руководством В. Н. Княгинина. – СПб.: Издательский дом «CORVUS», Фонд «Центр стратегических разработок «Северо-Запад».
3. Сумнительный К.Е. Как помочь ребенку построить себя? (Беседы о Монтессори-педагогике). - М.: "Синее яблоко", 1999.
4. Ушинский К.Д. Избранное в 4х книгах. Книга 3. «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии». - М.: Дрофа, 2005.

Чемякин Ю.В.,

г. Екатеринбург

#### НЕКОММЕРЧЕСКАЯ КОРПОРАТИВНАЯ ПРЕССА: СУЩНОСТЬ, ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ

В настоящее время в России тысячи государственных и муниципальных учреждений (учебные заведения, музеи и т.д.), различных некоммерческих организаций обладают собственными средствами массовой информации: газетами или журналами, интернет-сайтами, а некоторые - собственным телевидением и радиовещанием. Эти СМИ выполняют множество важных функций, способствуют успешной деятельности их организаций-учредителей, установлению и поддержанию контакта этих организаций с необходимыми для их существования аудиторными группами (например, корпоративные СМИ вузов – со студентами, преподавателями, сотрудниками, абитуриентами).